Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences

Volume 4 | Issue 4 Article 2

10-1-2025

Emotional Regulation and its Relationship to Problem Solving among Tenth Grade Students

Tahani Abdullah Abuwardeh
Jordanian Ministry of Education, tahaniabu_wardih79@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jeps

Recommended Citation
Abuwardeh, Tahani Abdullah (2025) "Emotional Regulation and its Relationship to Problem Solving among Tenth Grade Students," *Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences*: Vol. 4: Iss. 4, Article 2.
DOI: https://doi.org/10.64064/1658-8924.1143

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in Journal of King Abdulaziz University: Educational and Psychological Sciences by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٠ – ٥٢ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1143

التنظيم الانفعالي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر

Emotional Regulation and its Relationship to Problem Solving Among Tenth Grade Students

د. تـهاني عبد الله أبو ورده

وزارة التربية والتعليم–الأردن

Dr. Tahani Abdullah Abuwardeh
Jordanian Ministry of Education
tahaniabu_wardih79@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون، بالمملكة الأردنية الهاشمية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر متغير الجنس في التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الباحثة مقياس التنظيم الانفعالي لجروس وجون Gross and John (2003)، المُستخدم في دراسة خطيب Kateb (2022)، كما تم استخدام مقياس حل المشكلات، من إعداد الباحثة، وتطبيقهما على عينة مؤلفة من (346) طالباً وطالبة، بواقع (173) طالباً، و(١٧٣) طالبة من طلبة الصف العاشر، اختيروا بالطريقة العشوائية. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الانفعالي جاء بدرجة " متوسطة"، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٦)، وأظهرت النتائج أيضاً أن مستوى المشكلات جاء بدرجة " متوسطة"، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٣). كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى للجنس في التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، وقد أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر.

(الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، حل المشكلات، طلبة الصف العاشر).

مقدمة:

يواجه الأفراد عمومًا، ولا سيما الطلبة على وجه الخصوص، العديد من المواقف التعليمية والحياتية الضاغطة، والتي قد تُشكل لهم تحديات وعوائق، مع ما يُصاحبها من انفعالات مختلفة، قد تؤثر عليهم وعلى المُحيطين بهم، كما ويختلف الطلبة في تعاملهم مع المواقف الانفعالية، بناءً على ما يمتلكون من أساليب ومعارف وخبرات، وتجارب سابقة قد مروا بها، لذا بات من الضروري الاهتمام بما يصدر عن الطلبة من انفعالات، لضمان استمرار تعلُّمهم

لمواجهة التحديات المستقبلية بطريقة مبتكرة، وضمان مقدرتهم ايضاً على إدارة الانفعالات وتنظيمها وحل المشكلات المصاحبة لتحويلها لفرص لبناء مستقبل أفضل.

فتُعد الانفعالات من موضوعات علم النفس التي حظيت باهتمام الميدان التعليمي، ولا سيما أنها تمثل مظهرًا من مظاهر النمو التي يمر بها الطالب، وبالتالي فإنها تعكس الدور الهام في تحريك وتوجيه سلوك الطالب ومقدرته على اتخاذ القرار المناسب، والتي تُبين درجة توافقه مع البيئة المُحيطة به أو عدم توافقه، بناءً على الاستراتيجيات المستخدمة لتنظيم الانفعالات، فالطلبة الذين يستخدمون الاستراتيجيات المناسبة، هم الأكثر قدرة على تحقيق مستويات عالية من الانضباط، بالإضافة إلى تمتعهم بالمقدرة على التفاعل الاجتماعي وتحقيق قدر عالٍ من التحصيل الأكاديمي، وإنجاز المهمات المطلوبة منهم مقارنةً بالطلبة الذين لا يمتلكون الاستراتيجيات لتنظيم انفعالاتهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر توتراً، وعاجزين عن تجاوز التحديات، بالإضافة إلى عدم تمكنهم من إيجاد حلول لمشاكلهم، مما قد يُسبب زيادة التوتر الانفعالي، ومشكلات القلق، بالإضافة إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على العملية التعليمية (Thompson,1991 ; Khasawneh, 2020; Gross & John,2003; Basyouni,2019)

فالتنظيم الانفعالي من المواضيع التي شاعت في ميادين علم النفس منذ ثمانينات القرن الماضي، وذلك لدراسة أبعاده، والطريقة التي يؤثر بها على سلوك الفرد في تعامله مع المشكلات، وكيفية التعبير عن الانفعالات المُصاحبة للمشكلات، ونظرًا لاختلاف الميادين بين المهتمين بموضوع التنظيم الانفعالي، تعددت التعريفات، فقد قدّم لازاروس وفولكمان Lazarus and Folkman (1984) تعريفًا للتنظيم الانفعالي يوضحان فيه ما يقوم به الفرد تجاه الموقف الراهن من عمليات داخلية وخارجية لتنظيم وضبط الانفعالات سواء أكانت إيجابية أو سلبيه. ويرى ثومبسون Thompson (1991) التنظيم الانفعالي بأنه خليط من العمليات الداخلية والخارجية التي تسعى لمراقبة وتقييم وتعديل ردة الفعل الانفعالية تجاه الموقف، وذلك بناءً على الوقت والشدة من أجل تحقيق الهدف. ويرى جروس وجون Gross and John (2003) التنظيم الانفعالي بأنه العمليات الشعورية واللاشعورية التي يلجأ اليها الفرد لضبط الانفعال. ووُجد أيضا أن التنظيم الانفعالي ما هو إلا طريقة معرفية واعية للتعامل مع الموقف الانفعالي مستخدماً عددًا من الاستراتيجيات الهامة (Garnefski & Kraaj,2006). وتؤكد سنايدر Snyder (2010) على أن التنظيم الانفعالي عملية معرفية معقدة تتضمن السيطرة والتحكم بالانفعالات وتعديل المشاعر وتحويلها من سلبية إلى إيجابية. وأشارت نولين–هوكسيما Nolen-Hoeksema (2012) إلى أن التنظيم الانفعالي يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تسمح للفرد بضبط وتقييم وتعديل الاستجابة الانفعالية. أما توري وليبرمان Torre and Lieberman (2018) فقد أوضحا أن التنظيم الانفعالي مقدرة الطالب على إعادة التقييم للموقف الانفعالي وإظهار الاستجابة الانفعالية المناسبة للموقف أو كبت الانفعال. وترى بسيوني Basyouni (2019) التنظيم الانفعالي بأنه الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الطلبة مع المواقف الضاغطة مستخدماً مجموعة من العمليات والاستراتيجيات لإعادة ضبط وتوجيه الانفعالات تجاه الموقف. في حين ترى خصاونة Khasawneh (2020) التنظيم الانفعالي بأنه العمليات التي تحتاج مزيدًا من الجهد الواعي للمحافظة على الاستجابات الانفعالية الإيجابية مستخدمًا فيها الطلبة لعددٍ من الاستراتيجيات المناسبة لإدارة الموقف الانفعالي.

وقد أورد جروس وجون Gross and John (2003) نموذجًا للتنظيم الانفعالي متضمنًا بعدين وهما؛ أولاً: إعادة التقييم المعرفي (Reappraisal Cognitive)، ويُعرف بأنه إعادة ترتيب الموقف الانفعالي معرفيًا بحيث يُقلل قدر

المستطاع من الانفعالات السلبية. أما البُعد الثاني يُطلق عليه الكبت أو القمع التعبيري (Expressive Suppression) ويُقصد به القدرة على التحكم بالانفعالات وعدم اظهارها سواء أكانت انفعالات إيجابية أو سلبية.

في حين أشار جراتز ورويمير Gratz and Roemer (2004) إلى أن التنظيم الانفعالي يتألف من أربعة أبعاد أساسية وهي: أولاً: الوعي بالانفعالات التي تشمل الانتباه للانفعالات والقدرة على ادراكها. ثانيًا: قبول الانفعالات بشقيها الإيجابي والسلبي. ثالثًا: القدرة على التحكم بالسلوك الاندفاعي وفقا للأهداف المرجو تحقيقها متجاوزًا الانفعالات السلبية التي قد تظهر. ورابعًا: الاستراتيجيات وتتضمن استخدام الاستراتيجية الأنسب مع الموقف الانفعالي لسهولة تنظيمها.

كما وقد اجمع العديد من الباحثين (Thompson et al.,2008;Snyder,2010 ;Grats&Roemer,2004) أن التنظيم الانفعالي لديه ثلاثة مكونات رئيسة وهي كما يلي: أولاً: المكونات الذاتية: المتضمنة الخبرات الشعورية والعناصر المعرفية؛ فالخبرات الشعورية تُعني المشاعر التي توجد لدى الفرد ويتمكن من التعبير عنها، أما العناصر المعرفية فإنها تتضمن مجموعة الأفكار الموجودة لدى الفرد حول الموقف الانفعالي والذي يستطيع إدراك التغيرات التي تحدث له أثناء الانفعال ويستطيع أن يُحللها ويفهما. أما المكون الثاني فيتضمن المكونات الفسيولوجية: وهي التغيرات الفسيولوجية التي تظهر أثناء ما يمر بالفرد من انفعال كزيادة معدل ضربات القلب وجفاف الحلق والتعرّق واضطراب بمعدل التنفس وضغط الدم. والمكون الثالث يُطلق عليه المكونات التعبيرية: وهي ما يظهر على الفرد من تغيرات على الوجه والإيماءات وحركات الجسم اثناء الموقف الانفعالي.

وقد أوضح جروس Gross (2002) أن الفرد يلجأ إلى استراتيجيات أثناء مواجهته للموقف، تُسمى الاستراتيجية الأولى "استراتيجية التركيز المسبق": وهي الاستراتيجية التي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يتفاعل مع الموقف، وتُسمى الثانية "باستراتيجية التركيز على الاستجابة": وهي الاستراتيجية التي يلجأ اليها الفرد عندما يكون متفاعلاً مع الموقف؛ في حين أشار جارنفسكي وكراج Garnefski and Kraaj (2006) إلى نوعين من الاستراتيجيات؛ يُمثل النوع الأول منها "استراتيجيات تكيُفية" والمتضمنة: إعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الأمور من منظروها الصحيح، وإعادة التركيز الإيجابي، والقبول؛ ويُسمى النوع الثاني من الاستراتيجيات "استراتيجيات غير تكيُفية" المتضمنة: لوم النفس، ولوم الآخرين، والاجترار، والتهويل.

كما وتجدر الإشارة إلى أن ثومبسون Thompson (2011) قدم أنموذجاً نظريًا محاولاً تفسير التنظيم الانفعالي لدى الطالب، مُعتمدًا على عدة افتراضات؛ يُمكن ايجازها بما يلي: أولاً: يظهر التنظيم الانفعالي نتيجة تفاعل عوامل داخلية مرتبطة بالطالب نفسه، وعوامل خارجية مرتبطة بالمُحيطين، والتي تتضمن أساليب الرعاية الوالدية، والتنشئة الاجتماعية، وعلاقة الطالب بالمحيط المدرسي، فكلما تلقى الطالب مزيدًا من التدريب على مواقف التنظيم الانفعالي، كلما ساعده في تحقيق مزيداً من التنظيم الانفعالي. ثانيًا: يعمل التنظيم الانفعالي على تنشيط الانفعالات الإيجابية لدى الطالب، وفي الوقت نفسه يعمل على التقليل من نشاط الانفعالات السلبية. ثالثًا: تتأثر المُدة الزمنية للاستجابة الانفعالية، ما بين زيادة أو نُقصان، بناءً على التنظيم الانفعالي لدى الطالب. رابعًا: تُعد المراقبة وتقييم الانفعالات من أبرز مُكونات التنظيم الانفعالي، التي تتأثر كثيرًا بالقيم الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه الطالب، الأمر الذي يجعل التعبير عنها ضمني وغير مُعلن.

وفي السياق ذاته، طوَّر جروس Gross (2015) أنموذجًا أكثر شمولاً لتفسير التنظيم الانفعالي، قائمًا على ثلاث مراحل أساسية تشمل الآتي على الترتيب: التحديد، والاختيار، والتنفيذ؛ كما وتتضمن كل مرحلة رئيسة أربع مراحل فرعية متتالية، تُشكل بمجملها التنظيم الانفعالي، وقد تم اختصار المراحل الفرعية بما يلي بالأحرف التالية:" WPVA"؛ فكل حرف منها يُعد اختصارًا لمفهوم هام : إذ تُعني (W: World) العالم الخارجي، وتُمثل مقدرة الفرد على جمع المعلومات من خلال تفاعله مع العالم المحيط به، الذي يشمل مُحيط الأسرة، والمحيط المدرسي، والمحيط المجتمعي الأعم والأشمل، ثم (P: Perceived) الإدراك وتُمثل مقدرة الفرد على الوعي لما تم جمعه من معلومات، ثم تتبعها مرحلة (V: Valuation) التقييم، وتُمثل مقدرة الفرد على توجيه حكم قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا بناءً على ما تم إدراكه للمعلومات التي تم جمعها، ومن ثم مرحلة (A: Action) الفعل، وتتمثل بتقديم الاستجابة الانفعالية المناسبة.

ومما لا شك فيه أن الطالب يلجأ للتنظيم الانفعالي بُغية تحقيق أمور أهمها: تقليل الشدة أو المدة الزمنية المُصاحبة للانفعالات السلبية، وزيادة الشدة أو المدة الزمنية المصاحبة للانفعالات الإيجابية، بالإضافة إلى توسيع نطاق المشاركة الاجتماعية للتنظيم الانفعالي الإيجابي لتعزيز الشعور بالسعادة، ومنع الإحساس بالألم (Gross,2015).

ومن الجدير ذكره أن طبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها الطالب، وما يُحيطها من أساليب الرعاية الوالدية والتنشئة الاجتماعية، وبالإضافة إلى التفاعل الاجتماعي الناتج لعلاقاته مع جماعة الأقران والبيئة المدرسية، ودور العبادة، بالإضافة إلى القيم والعادات السائدة، وكذلك تأثير مواقع التواصل الاجتماعي، وإدمان مواقع الانترنت، تمثل بمجملها عوامل مؤثرة في التنظيم الانفعالي، إذ يُمكن أن تجعل الطالب يكتسب أنماطًا مختلفة من استراتيجيات التعامل مع المواقف الانفعالية، وبالتالي فإنها تؤثر على استجابته الانفعالية، وقد تؤثر على مقدرته على حل المشكلات والعوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه (Yun et al.,2021 ;Pedrini et al.,2022;Herd et al.,2020 ;Giordano et al., 2023).

فعلى الرغم من أهمية التنظيم الانفعالي، ودوره في إحساس الطالب بالراحة متجاوزًا حالات القلق والتوتر المُصاحبة للأنشطة والمهمات التعليمية، غير أن القصور والعجز في آلية التنظيم الانفعالي، قد يُسبب مشكلات تُعيق مقدرة الطالب على انجاز ما هو مطلوب منه، ولا يقف هذا الأمر عند الأنشطة التعليمية، بل يشمل مهام الحياة اليومية (Thompson, 2019؛Basyouni, 2019) ، علاوة على ذلك فكل مشكلة تتضمن انفعالات مُصاحبة، فإذا استطاع الطالب تنظيم انفعالاته، فإن ذلك ينعكس إيجابًا على حل المشكلة، وهذا ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات بوجود علاقة إيجابية ما بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات (Zughair, 2013; Güss & Starker, 2023).

فالمشكلة تمثل عائقًا يقف أمام تحقيق هدف ما، الأمر الذي ينشأ عنه انفعال سلبي، مثل: القلق والتوتر والاحساس بالإحباط في حال عدم إيجاد حل لهذا العائق، أما في حالة أن تم التوصل للحل المناسب للمشكلة فإنه يؤدي إلى حالة من الارتياح والسرور والرغبة في تعميم الحل لمواقف أخرى مشابهه، لذا حتى يصل الفرد إلى هذه النتيجة فإنه يحتاج إلى مزيد من التنظيم الانفعالي لزيادة عملية التحكم وضبط ما قد يظهر لدى الفرد من انفعالات سلبية؛ فربما يلجأ الفرد إلى الطرق التقليدية كالمحاولة والخطأ أو استخدام الطرق العلمية محاولةً منه لإيجاد الحل

المناسب للتخفيف من حدة ما يعتريه من انفعالات تُسيطر عليه نتيجة هذا العائق (Salloum, 2015; Basyouni, 2019; Bassok & Novick, 2012;).

وفي هذا الصدد وردت تعريفات تناولت مفهوم حل المشكلات؛ فيرى اندرسون Anderson (2005) حل المشكلة بأنها عملية معرفية تتطلب من الفرد الاستعانة بخبراته السابقة مع قيامه بمعالجات معرفية حتى يصل إلى الحل الذي يعيد اليه حالة التوازن المعرفي. وترى سنايدر Snyder (2010) أن حل المشكلة يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية القائمة على عدة خطوات متتالية ابتداءً من مرحلة الترميز، وتحديد المشكلة، وتقديم الحلول باستخدام استراتيجيات متعددة من أجل تجاوز العقبات التي تعوق الوصول إلى الهدف. وقد بيّنت سلوم Salloum (2015) أن حل المشكلة يتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بُغية الوصول الى الحل المناسب. أما بسيوني Basyouni (2019) عرفت حل المشكلة على أنها قدرة موجودة لدى الطالب وتُمثل مطلباً أساسياً بغية التوصل إلى الحل، وذلك بالاستفادة بما لديه من معلومات ومهارات؛ في حين يرى ستيرنبرغ وآخرون Sternberg et al. (2021) أن حل المشكلات قدرة لدى الفرد تعكس النشاط المعرفي والذي يتم من خلاله تنظيم ما لديه من خبرات ومعلومات من أجل التغلب على العقبات والعوائق.

كما وتجدر الإشارة إلى أن حل المشكلة يمر بعدة مراحل متتالية، وهي كما يلي:

أولاً: فهم وتحديد طبيعة المشكلة: (Sternberg et al.,2021; Molnar & Csap´o, 2018; Lee,2010) إذ يسعى الفرد إلى تحديد ماهية المشكلة بتشكيل تصور لطبيعتها، ليسهل عليه التعرف على أسباب ظهورها، وبالتالي يقدم تعريف للمشكلة. ثانيًا: اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة: يسعى الفرد إلى تقديم عدد من الحلول التي من الممكن أن تُساهم في إيجاد الحل المناسب للمشكلة، لذا يتطلب منه المرونة لضبط التوتر لديه. ثالثًا: اتخاذ القرار للحل المناسب للمشكلة: يقوم الفرد بالموازنة ما بين أي الحلول التي لها آثار إيجابية وأيها التي يمكن ان يكون لها آثار سلبية، وبناء على ذلك يختار الحل. رابعًا: تنفيذ الحل: يقوم الفرد بتطبيق الحل الذي اختاره ليُعممه على المواقف المشابه له. وخامسًا: تقييم الحل: يقوم الفرد بالتأكد من مدى نجاح أو فشل الحل الذي اختاره.

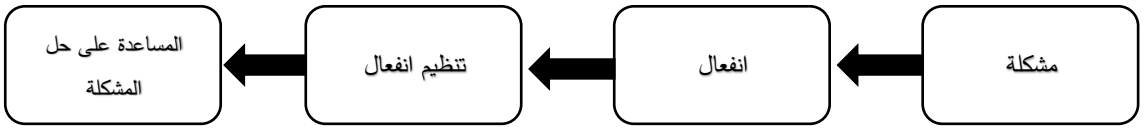
كما وتجدر الإشارة إلى أن نظرية الجشتالت من أوائل النماذج النظرية التي سعت لتقديم تفسيرًا لحل المشكلات، إذ تستند النظرية على فكرة أن الطالب لا يستطيع حل المشكلة إلا إذا أدرك الكُل، فكلما كان الإدراك واضحًا، كان الاستبصار للموقف فعَّالاً، وبالتالي تمكَّن الطالب من إيجاد الحل للمشكلة (Khoshneshan et al.,2023). وفي السياق ذاته قدم جيلفورد (Guilford) صاحب نظرية البناء(التكوين) العقلي تفسيرًا آخرًا لحل المشكلة، والتي تستند على مدى ما يتوفر لدى الطالب من مخزون معرفي وخبرة سابقة حول مشكلة ما، والتي تُساهم في إيجاد الحل المناسب لمشكلات لاحقة، فالقدرة على التفكير بشكل سريع بالمشكلة، وتصنيف الأفكار، مع إيجاد العلاقات المشتركة، ووضع البدائل المناسبة تُشكّل بمجملها عوامل وخطوات مُساعدة للتوصل لحل المشكلة، والتي تعكس ذكاء الطالب (Sari et al., 2020;Rowe, 2024)؛ في حين قدمت نظرية معالجة المعلومات تفسيرًا مهتمًا بعمليات الانتباه، والاختيار الانتقائي للمثيرات المُحيطة بالطالب، بالإضافة إلى عملية التذكر، والتي تؤثر على اسلوب حل الطالب للمشكلة، والتي تشمل: اسلوب الاستدلال، واسلوب توليد الأفكار، وأسلوب الاستراتيجية (Reed & Vallacher,2020).

ومما لا شك فيه أن تعليم الطلبة أسلوب حل المشكلات هدف وغاية العملية التعليمية، ولا سيما أن التغيير التقني المتسارع الذي يشهده العالم يفرض الضرورة لذلك، لهذا بات التنويع بالأساليب والاستراتيجيات التعليمية مطلباً في

الميادين التعليمية، بالإضافة إلى وضع الطلبة في المواقف العملية التي تمكنهم من التدريب على حل المشكلات، وتكليفهم بالمشاريع الدراسية التي تجعلهم يسيرون وفق خطوات حل المشكلة بشكل عملي واقعي، وبعيدًا على الأساليب التقليدية، كما أن الأسرة لها دور هام في تحفيز أبنائهم على التدريب على حل المشكلات في المواقف الحياتية، والتي تُعزيز المقدرة لدى الطلبة (Tan et al.,2023; Ling et al.,2024).

فالطالب لا يُمكنه حل المشكلة التي تعترضه، إلا إذا قام بتحليل شامل للموقف، مكتشفًا للعلاقات، ومحددًا أوجه التشابه والاختلاف، ومحاولاً توليد البدائل، ومستفيدًا من خبراته السابقة، وبالتالي فإن حل المشكلة تُمثل له التدريب على التفكير بأسلوب علمي، مستفيدًا من مصادر المعلومات المختلفة، ليكون قادرًا على اتخاذ القرار المُناسب المتعلق بحل المشكلة، ومن الجدير ذكره أنه لا يوجد مشكلة دون انفعال، كما أنه لا يوجد حل للمشكلة دون تنظيم للانفعال (Basyouni, 2019).

ونظرًا لأهمية تنظيم الانفعالات أثناء مواجهة المشكلة ومحاولة إيجاد الحل المناسب لها، إذ يُمكن التعبير عن العلاقة ما بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات كما في الشكل (١)



الشكل (١) توضيح علاقة التنظيم الانفعالي بحل المشكلات (Salloum, 2015)

ويتضح مما سبق أهمية التنظيم الانفعالي وتأثيره على حل المشكلات، إذ أن التنظيم الانفعالي يُمكن أن يتيح فرصاً للطلبة من رفع مستوى مقدرتهم على حل المشكلات، من خلال الضبط والتحكم وتعديل المشاعر، مما يُساعد في تحسين المقدرة على حل المشكلات بشكل أسرع وأكثر دقة، لهذا جاءت الدراسة الحالية للكشف على التنظيم الانفعالي لدى طلاب الصف العاشر وعلاقته بحل المشكلات.

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد عددٌ من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ففي دراسة أجراها غوميز – أورتيز وآخرون.Gómez-Ortiz et al (2016) بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي بالنسخة الأسبانية، والكشف عن فعالية المقياس في قياس الفروق بين الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦٠) من فئة المراهقين، من المدارس الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية؛ توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي لصالح الذكور.

في حين أجرت البراهمة Al Barahmeh (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (507) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. تم استخدام مقياس جروس وجون Gross and John (2003) للتنظيم الانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي لدى الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التنظيم الانفعالي في بُعد إعادة التقييم يُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

في حين أجرت حمادHammad (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة ممن تُقدر أعمارهم (15-13) سنة، في المدارس الحكومية بمديرات التربية والتعليم بعمان، وقد بلغت عينة الدراسة (653) طالباً وطالبة. تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي المعرَّب، وقد تألف

المقياس من (20) فقرة موزعة على (5) أبعاد، وقد كشفت النتائج أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من التنظيم الانفعالي، كما كشفت النتائج أن هناك فرق دال إحصائيًا يُعزى للجنس في التنظيم الانفعالي لصالح الإناث.

وفيما يتعلق بالدراسات التي جمعت متغيري الدراسة: التنظيم الانفعالي وحل المشكلات كانت كما يلي: فقد أجرت زغير Zughair (2013)دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الوعي بالانفعال والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للوعي الانفعالي، في حين تبنت مقياس حل المشكلات المُعد من قبل علوان (2009). وقد توصلت النتائج إلى أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين عالٍ بدلالة إحصائية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في الوعي الانفعالي والقدرة على حل المشكلات.

وفي دراسة أجرتها سلوم Salloum (2015) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (1282)، اختيروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم تطبيق استبانة استراتيجية التنظيم الانفعالي ومقياس حل المشكلات. توصلت النتائج إلى أن المستوى السائد لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي جاء متوسطًا، وكشفت النتائج أيضاً أن المستوى السائد لحل المشكلات كان متوسطًا، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس؛ في حين كشفت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات لصالح الذكور.

وأجرى أريفودين وآخرون.Ariffudin et al (2018) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة ما بين مهارات حل المشكلات والتنظيم الانفعالي وإدمان استخدام الانترنت. وقد تألفت عينة الدراسة من (137) طالبًا من المدارس الإعدادية، بأعمار ما بين (15-14-13) سنة. وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات حل المشكلة والتنظيم الانفعالي. كما وقد توصلت النتائج أن مستوى مهارات حل المشكلة كان منخفضًا، بينما مستوى التنظيم الانفعالي كان ما بين منخفض إلى مرتفع.

وقد أجرت بسيوني Basyouni (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات المتميزات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومقياس القدرة على حل المشكلات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وكذلك القدرة على حل المشكلات. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات لتنظيم الانفعالي والقدرة على حل المشكلات.

وأجرى غوس وستاركر Güss and Starker (2023) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الانفعال والتنظيم الانفعالي وعلاقته بالمقدرة على حل المشكلات المعقدة. وقد تكونت عينة الدراسة من (83) طالبًا. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات كان مرتفعًا، كما توصلت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات المعقدة.

وهدفت دراسة القطاونة والزق Al Qatawneh and Al Zaq (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة في الزرقاء في ضوء المتغيرات: نوع الطالب (متفوق، عادي) والجنس (ذكر، أنثى). تكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) طالبًا. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات كان "متوسطًا"، وقد كشفت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس

حل المشكلات يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التنظيم الانفعالي يُعزى لمتغير الجنس. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا في بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لصالح الطلبة المتفوقين.

وبناءً على ما سبق ذكره، يُمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة أظهرت تضاربًا في تحديد مستوى التنظيم الانفعالي، تراوحت ما بين "مرتفع" كما في دراسة (Zughair, 2013; Hammad,2022; Basyouni,2019)؛ في حين كشفت بعض النتائج عن مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي كما دراسة (Al Barahmeh,2017; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024; Salloum, 2015). وبالنسبة للدراسات التي أشارت إلى مستوى حل المشكلات لدى أفراد العينة تراوحت ما بين مرتفع، كما في دراسة:

(Zughair, 2013; Güss & Starker, 2023; Basyouni, 2019) ؛ في حين أظهرت نتائج الدراسات التالية عن مستوى متوسط في حل المشكلات كما في دراسة: (Salloum, 2015; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024)، أما نتائج دراسة (Ariffudin et al., 2018) كشفت عن مستوى منخفض في حل المشكلات.

أما الدراسات التي كشفت عن اختلافات دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الجنس في التنظيم الانفعالي ولصالح الذكور فهي: دراسة (Gómez-Ortiz, et al., 2016)، في حين اكدت الدراسات التالية أن التنظيم الانفعالي لصالح الإناث، كما في دراسة (Hammad,2022; Al Barahmeh,2017)، أما الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود اختلافات ما بين الجنسين في التنظيم الانفعالي كانت في دراسة (Salloum, 2015; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024).

وفي سياق الدراسات التي اشارت إلى وجود اختلافات بين الذكور والاناث في حل المشكلات، فقد كشفت نتائج دراسة (Salloum, 2015) أنه يوجد اختلاف في حل المشكلات لصالح الذكور؛ وقد كشفت نتائج دراسة (Al Qatawneh & Al Zaq, 2024) عن وجود اختلاف في حل المشكلات لصالح الإناث؛ في حين أظهرت دراسة (Zughair, 2013) عدم وجود اختلافات ما بين الذكور والاناث في حل المشكلات.

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، فقد أوضحت النتائج أن ثمة علاقة بين مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، وهذا ما دلت عليه دراسة

(Zughair, 2013; Güss & Starker, 2023; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024)؛ في حين كشفت دراسة(Basyouni, 2019; Ariffudin et al., 2018) عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

وبناءً على ما سبق، لوحظ تضارب في مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات والاختلاف تبعاً لمتغير الجنس، لذا فإن ما يُميز الدراسة الحالية عن غيرها هو الهدف لتقصي مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، ودراسة العلاقة الارتباطية، الأمر الذي يبرر اجراؤها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهر الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال بعض من الملاحظات التي أوردها عدد من معلمي الطلبة في الصف العاشر، والملاحظات تكمن بما يلي: بعض الطلبة سريعي التوتر والانفعال عندما تصادفهم مشاكل متعلقة بالدراسة، مثل: الواجبات، والاختبارات، بالإضافة إلى صعوبة في حل المسائل الرياضية، وحتى حين يتم طرح موقف من

مواقف الحياة اليومية، فمنهم من يكبت انفعالاته ومشاعره، ولا يفصح عنها، وبالمقابل فإن بعض الطلبة يُظهروا مقدرة على إيجاد الحلول للمشاكل، مما كان له الأثر الطيب في توليد حالة من الراحة والإحساس بالإنجاز، والاستعداد لتعلُّم الجديد؛ لذا تم مراجعة الأدب التربوي الذي تناول متغيرات الدراسة، لتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر بعجلون؟
٢. ما مستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر بعجلون؟
٣. هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى التنظيم الانفعالي يُعزى لمتغير الجنس لدى طلبة الصف العاشر بعجلون؟
٤. هل يوجد فرق دال إحصائيًا في حل المشكلات يُعزى لمتغير الجنس لدى طلبة الصف العاشر بعجلون؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر بعجلون؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف إلى مستوى التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر.
٢. الكشف عن إمكانية وجود فروق بين الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.
٣. تقصي العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية: تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الحاجة إلى دراستها، إذ من المتوقع أن تُقدم ما يلي:

١. إضافة جديدة للمعرفة العلمية المتعلقة بالارتباط بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في التنظيم الانفعالي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، وما لها من انعكاسات تربوية هامة.
٢. تظهر الأهمية أيضاً للفئة العُمرية لأفراد عينة الدراسة، إذ يمر طلبة الصف العاشر بمرحلة المراهقة المتوسطة، وما تتضمنها من تغيرات قد تُسبب مشكلات تعيق الطلبة من تحقيق أهدافهم، إذا لم يُحسنوا التنظيم الانفعالي.

الأهمية التطبيقية: كما تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال:

١. النتائج التي يُمكن التوصل اليها في لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية في المدارس في الأردن، ليتم تطوير أنشطة وبرامج تُساهم في تعزيز وتحسين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، بهدف تحقيق الانجاز الأكاديمي، مع إمكانية نقل ما يتعلمه الطلبة في مواقف الحياة اليومية.
٢. توفير أداة دراسة لقياس حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، مما يُتيح المجال أمام الباحثين والمُهتمين في الميدان التربوي من استخدامه في دراسات لاحقه.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

التنظيم الانفعالي: مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية التي تظهر مقدرة الطالب على إعادة التقييم للموقف الانفعالي وإظهار الاستجابة الانفعالية المناسبة للموقف أو كبت الانفعال (Torre & Lieberman,2018)، ويعبر عنها إجرائيًا باستجابات الطلبة على فقرات الصورة المُعربة لمقياس جروس وجون Gross and John (2003)، المحسوبة عن طريق الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس.

حل المشكلات: مجموعة من العمليات المعرفية المتضمنة عدة خُطوات متتالية ابتداءً من مرحلة الترميز، وتحديد المشكلة وتقديم الحلول باستخدام استراتيجيات متعددة من أجل تجاوز العقبات (Snyder,2010). ويعبر عنه إجرائيًا باستجابات الطلبة على فقرات المقياس من "إعداد الباحثة" المحسوبة عن طريق الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس.

طلبة الصف العاشر: هم الطلبة المسجلين في قوائم مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للعام ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

محددات الدراسة

تحددت نتائج الدراسة في ضوء عينة الدراسة، التي اقتصرت على طلبة الصف العاشر من مدارس محافظة عجلون في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024. كما تحددت نتائج الدراسة في ضوء المقاييس التي تم استخدامها وما يتوفر لها من دلالات الصدق والثبات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

أجريت الدراسة وفقاً للمنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون، والبالغ عددهم (٣٤٩٤) طالباً وطالبة، في العام (2024/٢٠٢٣) وفقاً للسجلات الرسمية في المديرية؛ في حين تكونت عينة الدراسة من (346) طالباً وطالبة، بواقع (173) من الطلاب الذكور، بنسبة مئوية تُقدَّر (٥٠%)، كما بلغ عدد الطالبات (173) بسنة مئوية تُقدَّر (50%)، بمتوسط عمري (15.45) عامًا، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، مع الأخذ بالحسبان تمثيل العينة حسب متغير الجنس، ولضمان الاختيار العشوائي للعينة، تم توزيع رابط الكتروني يتضمن فقرات أداتي الدراسة باستخدام تطبيق الواتس آب بعد أن تم التنسيق وأخذ الموافقات الرسمية.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

بغرض الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر، تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي لجروس وجونGross and John (2003)، المقنن لمناسبته للبيئة الأردنية والمُستخدم في دراسة خطيب Kateb (2022)، والمؤلف من (10) عبارات جاءت على بعدين: إعادة التقييم المعرفي، والكبت.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

تحقق جروس وجون Gross and John (2003) من دلالات الصدق لمقياسهما من خلال صدق البناء واستخراج معاملات الارتباط للفقرات مع بعديهما، والتي تجاوزت القيمة (0.20)، في حين تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، إذ تراوحت بين (٠,٦٨-٠,٧٦)، وقد جاءت قيم الثبات لمعامل الارتباط بيرسون لكل بُعد من أبعاد المقياس ما بين (٠,٧٥-٠,٨٢).

وقد قامت خطيب Kateb (2022) باستخراج دلالات الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عدد من المحكمين، ومن ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء من خلال معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيم ارتباط فقرات المقياس (٠,٤٥- ٠,٧١) مع الأبعاد، في حين بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية بين (٠,٣٩-٠,٦٣). بينما بلغت قيمة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا للمقياس ككل (٠,٧٩)، ولبعد الكبت (٠,٧٥)، ولبعد إعادة التقييم المعرفي (٠,٧٨)، كما بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده (0.79) لبعد الكبت، و (0.80) لبعد إعادة التقييم المعرفي.

دلالات صدق المقياس بصورته الحالية

تم التحقق من صدق المقياس الظاهري، بعرضه على خمسة مُحكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، من الجامعات السعودية، والأردنية، ووزارة التربية والتعليم الأردنية، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرات للمقياس، ومناسبة الفقرات للعينة، أو أية تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على رأي المُحكمين، تم إجراء التعديلات المُقترحة لبعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا من حيث الصياغة لعينة الدراسة، وقد تم الأخذ بمعيار اتفاق (٨٠%) من المحكمين لقبول الفقرات، وبالتالي بقي المقياس مُكوَّن من (10) فقرات، موزعة على بُعدين، كما يلي: بُعد إعادة التقييم المعرفي، مُكوَّن من (6) فقرات، وبُعد الكبت، مُكوَّن من (4) فقرات . كما تم التأكد من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس (0.56 - 0.81) مع الأبعاد وبين (0.50 -0.76) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتُعد جميع هذه القيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الحالية

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلية عن طريق تطبيقها على عينة مؤلفة من (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها. وقد بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٥). كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني اسبوعيين، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط للاستقرار بين التطبيقين (٠,٨٠)، وتعد جميع هذه القيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس حل المشكلات

تم بناء مقياس حل المشكلات باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الخاصية المراد قياسها: وهي قدرة طلبة الصف العاشر بعجلون على حل المشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

٢. تحديد الهدف من المقياس: وهي الكشف عن مستوى قدرة طلبة الصف العاشر بعجلون على حل المشكلات.
٣. تحديد أبعاد المقياس: للحصول على أبعاد المقياس تم العودة الى عددٍ من المقاييس والدراسات الأجنبية والعربية، وهي كما يلي: المقياس الذي أعده هبنر وبترسن Heppner and Petersen(1982) والمعرَّب من قبل حمديHamdi (1998) ، والمطبق لمناسبته للبيئة الأردنية، ودراسة سلوم Salloum (2015)، ودراسة الزيودZyoud (2015) ، ودراسة الشمريAlshammari (2016) ، وعليه تم تحديد خمسة أبعاد للمقياس وهي كما يلي: فهم وتحديد المشكلة، واقتراح حلول للمشكلة، واتخاذ القرار، وتنفيذ الحل، وتقييم الحل.
٤. ثم تم بناء فقرات مقياس حل المشكلات وذلك لضمان مناسبة المقياس للبيئة وللعينة المراد دراستها، وعليه تم تحديد (٢٠) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس، بواقع (4) فقرات لكل بُعد.

دلالات صدق المقياس بصورته الحالية

تم التحقق من صدق المقياس الظاهري، بعرضه على خمسة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، من الجامعات السعودية، والأردنية، ووزارة التربية والتعليم الأردنية، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرات للمقياس، ومناسبة الفقرات للعينة، أو أية تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على رأي المُحكمين، تم إجراء التعديلات المُقترحة لبعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا من حيث الصياغة لعينة الدراسة، وقد تم الأخذ بمعيار اتفاق (٨٠%) من المحكمين لقبول الفقرات، وبالتالي بقي المقياس مُكوَّن من (20) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس، بواقع (٤) فقرات لكل بُعد، وهي كما يلي: البُعد الأول: فهم وتحديد المشكلة، مُكوَّن من (4) فقرات. البُعد الثاني: اقتراح حلول للمشكلة، مُكوَّن من (٤) فقرات. البُعد الثالث: اتخاذ القرار، مُكوَّن من (٤) فقرات. البُعد الرابع: تنفيذ الحل، مُكوَّن من (٤) فقرات. البُعد الخامس: تقييم الحل، مُكوَّن من (٤) فقرات. كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبعد، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بين (0.57-0.81) مع الأبعاد، وبين (0.32- 0.71) مع الدرجة الكلية، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس بصورته الحالية

تم التحقق من دلالات ثبات مقياس حل المشكلات من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلية عن طريق تطبيقها على عينة مؤلفة من (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها. بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠.85). كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس من خلال إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني اسبوعيين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، فبلغت قيمة معامل الارتباط للاستقرار بين التطبيقين (0.77)، وتُعد جميع هذه القيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

تصحيح أدوات الدراسة

اعتمد سُلّم ليكرت الثلاثي لتصحيح الأدوات، بإعطاء درجة واحدة على كل فقرة من فقرات المقياس المتدرجة ما بين (ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق بدرجة متوسطة، ينطبق بدرجة ضعيفة)، وهي تُمثل كمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب، وتم استخدام المعيار الإحصائي التالي لتحديد المستويات: مستوى منخفض من (١-1.66)، مستوى متوسط من (1.67- 2.33)، مستوى مرتفع من (2.34-3).

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: تطوير وبناء مقاييس الدراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات لهما.

ثانياً: تطبيق المقاييس على عينة الدراسة الكترونيًا عن طريق مجموعات الواتس آب بالتعاون مع المدراء والمديرات، بعد أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المختصة.

ثالثاً: استخدام رزمة (SPSS)، الإصدار (20)، للتحليلات الإحصائية واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات.

تصميم الدراسة والأساليب الإحصائية

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لتحقيقه أهداف الدراسة، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية: المتغير المستقل: "التنظيم الانفعالي"، والمتغير التابع "حل المشكلات"، بالإضافة الى المتغير التصنيفي: الجنس (ذكر–أنثى)، وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنظيم الانفعالي وحل المُشكلات. وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات التنظيم الانفعالي وحل المُشكلات وفقاً لمتغير الجنس. وللإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: " ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر؟" للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر، كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وفقاً للأبعاد

الرتبة	التنظيم الانفعالي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	إعادة التقييم المعرفي	2.21	٠.360	**متوسط**
١	الكبت	2.33	٠.426	**متوسط**

التنظيم الانفعالي (ككل)	2.26	٠.327	**متوسط**

يُبين الجدول (١) أنَّ مستوى التنظيم الانفعالي (ككل) جاء بالمستوى "المتوسط " بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٦)؛ في حين أن بُعد الكبت ظهر في المستوى "المتوسط،" وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٣)، أما بُعد إعادة التقييم المعرفي جاء في المستوى "المتوسط"، وفي المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢١)، وتُعني هذه النتيجة أن طلبة الصف العاشر يمتلكون مستوى "متوسطًا" من التنظيم الانفعالي، ويُمكن تفسير النتيجة في ضوء العوامل المُؤثرة على التنظيم الانفعالي والمتمثلة بالخصائص النمائية لطلبة الصف العاشر، وطبيعة المرحلة التي يمرون بها، قد يكون سبَّبَ لهم عدم الثقة لكيفية التعامل المناسب مع المواقف، ولعل ضعف الاهتمام، سواءً من الأسرة أو المدرسة بضرورة تدريب الطلبة على مواجهة المواقف الانفعالية، ولعل أيضاً الأوقات الطويلة التي يقضيها المراهقون على مواقع التواصل الاجتماعي، قللت من فرصة اكتساب الخبرة في التعامل مع المواقف الانفعالية (Giordano et al., 2023;Pedrini et al.,2022; Yun et al.,2021)، ولعل ما يدعم ذلك ما أشار إليه ثومبسون Thompson (2011) في تفسيره النظري للتنظيم الانفعالي، الذي أكد على أهمية الخبرة والتدريب التي يتلقاها الطالب من المُحيطين حتى يُحقق مستوى متقدم للتنظيم الانفعالي. ولعل هذا يُفسر حصول العينة على المستوى المتوسط للتنظيم الانفعالي، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات:(Salloum, 2015; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024 ;Al Barahmeh,2017)، والتي أظهرت مستوى متوسط للتنظيم الانفعالي؛ في حين تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة: (Zughair, 2013 ; Hammad,2022;Basyouni, 2019) التي أظهرت مستوى مرتفع للتنظيم الانفعالي، ولعل الاختلاف بسبب طبيعة العينة واختلاف بيئة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته: " ما مستوى حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر؟" للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، كما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحل المشكلات وفقاً للأبعاد

الرتبة	حل المشكلات وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	**١.التوجه العام لفهم المشكلة**	2.34	٠.312	مرتفع

٥	٢.تعريف المشكلة	2.29	٠.408	متوسط
٤	٣.توليد الحلول	2.29	٠.423	متوسط
١	٤.اتخاذ القرار	2.38	٠.421	مرتفع
٢	٥.تقييم الحل	2.36	٠.404	مرتفع
	مقياس حل المشكلات (ككل)	**2.33**	**٠.277**	**متوسط**

يُبين الجدول (٢) أنَّ مستوى أداء الطلبة على مقياس حل المشكلات (ككل) جاء "متوسطاً"، بمتوسط حسابي مقداره (٢،٣٣)، كما أظهرت النتائج مستوى مرتفع في الأبعاد التالية: البعد الرابع "اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي مقداره (٢،٣٨)، ثم البُعد الخامس "تقييم الحل" بمتوسط حسابي مقداره (2.36)، والبعد الأول "التوجه العام لفهم المشكلة" بمتوسط حسابي مقداره (2.34)؛ في حين كشفت النتائج عن مستوى متوسط للأبعاد التالية: البعد الثالث "توليد الحلول" بمتوسط حسابي مقداره (2.29)، وانحراف معياري (0.423)، ثم البُعد الثاني "تعريف المشكلة" بمتوسط حسابي مقداره (2.29)، وبانحراف معياري (0.408)، وبذلك فإن هذه النتيجة تُعني أن مستوى الطلبة الذي يمتلكون مهارات حل المشكلة ضمن المستوى المتوسط، ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما يلي: لعل قلة الخبرة والتدريب للطلبة للتعامل مع المشكلات وإتباع الخطوات لحلها، ساهم كثيراً في جعل مستوى أداء الطلبة ضمن المتوسط (Tan et al.,2023; Ling et al.,2024)، ويُمكن عزو ذلك لطبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها الطلبة، وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، وما تفرضه طبيعة المرحلة من تحديات وتغيرات جديدة، تجعل الطلبة في حالة تذبذب وعدم استقرار، وعدم دقة في تنفيذ خطوات حل المشكلة، والتشتت في الانتباه، الأمر الذي قد يكون أثّرَ على مستوى الطلبة في حل المُشكلات، ولعل ما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه جيلفورد في تفسيره لحل المشكلات، إذ أكد على أهمية المخزون المعرفي والخبرة السابقة والتي تُساعد الطالب على سرعة ربط العلاقات والوصول لحل المشكلات، وكذلك نموذج مُعالجة المعلومات الذي أكد على أهمية الانتباه الانتقائي للمُساعد على سرعة حل الطالب للمُشكلة (Sari et al., 2020; Rowe, 2024; Reed & Vallacher,2020)، لعل ذلك ساهم في جعل مستوى حل المُشكلات لدى عينة الدراسة متوسطًا، وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Salloum, 2015; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024) التي أظهرت مستوى متوسطًا لحل المشكلات؛ فيما تختلف مع نتائج دراسة (Zughair, 2013; Güss & Starker, 2023 ;Basyouni, 2019) والتي كشفت عن مستوى مرتفع لحل المشكلات، وتختلف أيضا مع نتيجة دراسة (Ariffudin et al., 2018) التي أظهرت مستوى منخفض لحل المشكلات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في المستوى الكلي للتنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف العاشر يُعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده وفقاً لمتغير الجنس لدى طلبة الصف العاشر، كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٠ – ٥٢ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1143

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنظيم الانفعالي وأبعاده لدى طلبة الصف العاشر وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	مستويات المتغير	الاحصائي	ابعاد التنظيم الانفعالي		التنظيم الانفعالي (ككل)
			إعادة التقييم المعرفي	الكبت	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	**2.22**	**2.33**	**2.26**
		الانحراف المعياري	**٠.353**	**٠.411**	**٠.315**
	أنثى	المتوسط الحسابي	**2.21**	**2.34**	**2.26**
		الانحراف المعياري	**٠.367**	**٠.441**	**٠.339**

يُبين الجدول (٣) أنَّه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في التنظيم الانفعالي الكلي تُعزى لمتغير الجنس؛ في حين توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لبعدي التنظيم الانفعالي، وللتأكد من دلالة الفروق، تم اجراء اختبار (ت)، كما في الجدول (4)

الجدول (4)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطات بعدي التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

ابعاد التنظيم الانفعالي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
إعادة التقييم المعرفي	ذكر	173	2.22	0.353	0.348	0.728	غير دال إحصائيًا
	أنثى	173	2.21	0.367			
الكبت	ذكر	173	2.33	0.411	0.284	0.777	غير دال إحصائيًا
	أنثى	173	2.34	0.441			

يتضح من الجدول (4) المتوسط الحسابي للذكور في بُعد إعادة التقييم المعرفي بلغ (2.22) بانحراف معياري (0.353)؛ في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.21) بانحراف معياري (٠،٣٦٧)؛ وقد جاءت قيمة اختبار (ت) (0.348) بقيمة احتمالية (0.728) أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البعد الأول يُعزى للجنس. كما يتبين من الجدول (٤) المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الكبت (2.33) بانحراف معياري (0.411)؛ في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.34) بانحراف معياري (0.441)؛ وقد جاءت قيمة اختبار (ت) (0.284) بقيمة احتمالية (0.777) أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البعد الثاني يُعزى للجنس. وبناءً على ما سبق يُمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة الذكور والإناث من نفس المرحلة العُمرية، ولعل ثمة تشابه في المُناخ الأسري الذي يعيش فيه الطلبة، الذكور والإناث، ولعل تقارب الأساليب التعليمية التي يتلقاها الطلبة في المدرسة أيضًا، فرضت على الطلبة استراتيجيات مُشابهة في إدارتهم وتنظيمهم الانفعالي للمواقف التي يتعرضون لها، مما ساهم في عدم إيجاد فروق بين الذكور والإناث (Khasawneh, 2020)، وبالتالي فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Salloum, 2015; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024) التي أكدت على عدم وجود فروق تُعزى للجنس في التنظيم الانفعالي، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة في دراسة(Gómez-Ortiz, et al., 2016) التي أظهرت أنه يوجد اختلاف في التنظيم الانفعالي يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Hammad,2022; Al

Barahmeh,2017) التي أظهرت أن الاختلاف في التنظيم الانفعالي يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولعل سبب الاختلاف يكون لاختلاف عينة الدراسة وبيئتها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المستوى الكلي لحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر يُعزى لمتغير الجنس؟ للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير الجنس لدى طلبة الصف العاشر، كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحل المشكلات وأبعاده لدى طلبة الصف العاشر وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	ابعاد مقياس حل المشكلات				مقياس حل المشكلات (ككل)
			١.التوجه العام لفهم المشكلة	٢.تعريف المشكلة	٣.توليد الحلول	٤.اتخاذ القرار	٥.تقييم الحل
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.35	2.29	2.30	2.38	2.33	**2.33**
		الانحراف المعياري	٠.280	٠.372	٠.402	٠.380	٠.387	**٠.240**
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.32	2.30	2.28	2.39	2.38	**2.34**
		الانحراف المعياري	٠.341	٠.443	٠.443	٠.459	٠.421	**٠.310**

يُبين الجدول (٥) أنه يوجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مقياس حل المشكلات (ككل)، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (٢,٣٤)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل للذكور (٢,٣٣)، كما أنه يوجد فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للأبعاد ما بين الذكور والإناث، وللتأكد من دلالة الفروق تم اجراء اختبار (ت)، كما هو واضح بالجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج اختبار(ت) للفرق بين المتوسطات الحسابية لمقياس حل المشكلات والأبعاد تبعاً لمتغير الجنس

حل المشكلات والأبعاد	الجنس	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
مقياس حل المشكلات "ككل"	ذكر	١٧٣	2.33	0.240	0.221	0.825	غير دال إحصائيًا
	أنثى	١٧٣	2.34	0.310			
١.التوجه العام لفهم المشكلة	ذكر	١٧٣	2.35	0.280	0.862	0.389	غير دال إحصائيًا
	أنثى	١٧٣	2.32	0.341			
٢. تعريف المشكلة	ذكر	١٧٣	2.29	0.372	0.394	0.694	غير دال إحصائيًا
	أنثى	١٧٣	2.30	0.443			
	ذكر	١٧٣	2.30	0.402	0.424	0.672	غير دال إحصائيًا

٣. توليد الحلول	أنثى	١٧٣	2.28	0.443		
٤. اتخاذ القرار	ذكر	١٧٣	2.38	0.380	0.287	0.774 غير دال إحصائيًا
	أنثى	١٧٣	2.39	0.459		
٥. تقييم الحل	ذكر	١٧٣	2.33	0.387	1.164	0.245 غير دال إحصائيًا
	أنثى	١٧٣	2.38	0.421		

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لمقياس حل المشكلات "ككل" للإناث بلغ (٢,٣٤) بانحراف معياري (٠,٣١٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٣٣) بانحراف معياري (٠,٣٩١)، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) (0.221) بقيمة احتمالية (0.825) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في مقياس حل المشكلات ككل يُعزى للجنس. وفيما يتعلق بالأبعاد يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للبعد الأول للذكور بلغ (2.35) وبانحراف معياري (0.280)، وللإناث بلغ المتوسط الحسابي (2.32) بانحراف معياري (0.341)، وقد بلغت قيمة (ت) (0.862) بقيمة احتمالية (0.389) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البُعد الأول يُعزي للجنس. أما المتوسط الحسابي للبُعد الثاني للذكور بلغ (2.29) بانحراف معياري (0.372)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.30) بانحراف معياري (0.443)، وقد بلغت قيمة (ت) (0.394) بقيمة احتمالية (0.694) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البُعد الثاني يُعزى للجنس. وبلغ المتوسط الحسابي للذكور في البُعد الثالث (2.30) بانحراف معياري (0.402)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.28) بانحراف معياري (0.443)، وبلغت قيمة (ت) (0.424) بقيمة احتمالية (0.672) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البُعد الثالث يُعزى للجنس. وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور في البُعد الرابع (2.38) بانحراف معياري (0.380)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.39) بانحراف معياري (0.459)، وبلغت قيمة (ت) (0.287) بقيمة احتمالية (0.774) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البُعد الرابع يُعزى للجنس. في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور في البُعد الخامس (2.33) بانحراف معياري (0.387)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.38) بانحراف معياري (0.421)، وبلغت قيمة (ت) (1.164) بقيمة احتمالية (0.245) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه تقرر أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا في البُعد الرابع يُعزى للجنس. وبناءً على ما سبق يُمكن تفسير النتيجة بعدم وجود فرق دال إحصائيًا في حل المشكلات وكذلك في الأبعاد لدى طلبة الصف العاشر يُعزى للجنس، لعل أساليب التنشئة الاجتماعية والرعاية الوالدية التي أعطت فُرصًا متساوية بين الذكور والإناث للتعامل مع المشكلات، مما أكسبهم المقدرة ذاتها في حل المشكلات (Talafeh,2013)، علاوة على ذلك المناهج الدراسية التي تُدرس في مدارس الذكور هي نفسها التي تُدرس في مدارس الإناث، مما جعل الطلبة يتبعون أساليب متشابهة في التعامل مع ما يُحيط بهم من مُثيرات لتحديد المشكلة وتعريفها وتوليد الحلول واتخاذ القرار والمقدرة على تقييم الحل(Nasruddin et al.,2024)، وعليه فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Zughair, 2013) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حل المشكلات، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Salloum,2015) التي أظهرت وجود اختلاف في حل المشكلات لصالح الذكور، كما تختلف نتيجة الدراسة

الحالية مع نتيجة دراسة (Al Qatawneh & Al Zaq, 2024) التي أظهرت وجود اختلاف في حل المشكلات لصالح الإناث.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشته: " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر؟ للإجابة عن السؤال، تم استخراج قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين التنظيم الانفعالي ككل وأبعاده ومقياس حل المشكلات ككل وأبعاده، كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول (٧)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي وأبعاده وحل المشكلات ككل وأبعاده

أبعاد التنظيم الانفعالي	ابعاد مقياس حل المشكلات					مقياس حل المشكلات (ككل)
	١.التوجه العام لفهم المشكلة	٢.تعريف المشكلة	٣.توليد الحلول	٤.اتخاذ القرار	٥.تقييم الحل	
إعادة التقييم المعرفي	0.556**	0.180**	0.168**	0.220**	0.161**	**0.344****
الكبت	0.233**	0.089	0.085	0.150**	0.141**	**0.192****
التنظيم الانفعالي "ككل"	**0.489****	**0.166****	**0.155****	**0.223****	**0.180****	**0.327****

***دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة ارتباطية دالة، غير أنها مُنخفضة، بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، إذ بلغ معامل الارتباط على المستوى الكلي (0.327**)، كما يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد التنظيم الانفعالي وأبعاد حل المشكلات، حيث جاءت أقوى علاقة بين بُعد إعادة التقييم المعرفي وبعد التوجه العام لفهم المشكلة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.556**)، إذ تُمثل علاقة متوسطة من حيث قوتها؛ في حين بلغت أقل قيمة لمعامل الارتباط بين بُعد الكبت وبُعد تقييم الحل بقيمة تُقدر (0.141**)، إذ تُمثل علاقة ضعيفة، كما يتضح من الجدول عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعد الكبت وبعد تعريف المشكلة وبعد توليد الحلول، إذ بلغت القيم على التوالي (0.085) لبعد توليد الحلول و (0.089) لبعد تعريف المشكلة، وبالتالي يُمكن تفسير النتيجة بوجود علاقة ارتباطية، ما بين منخفضة إلى متوسطة، ما بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، لعل المستوى المتوسط من التنظيم الانفعالي لدى الطلبة ساهم نوعاً ما في مقدرتهم على فهم طبيعة المشكلة وصولاً الى المقدرة على حلها، وبالتالي فإن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Zughair, 2013; Güss & Starker, 2023; Al Qatawneh & Al Zaq, 2024) التي أظهرت وجود علاقة طردية إيجابية بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Basyouni, 2019; Ariffudin et al., 2018) التي أظهرتا عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية موجهه لطلبة الصف العاشر لتنمية التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

- ضرورة تضمين المناهج الدراسية بموضوعات تُحفز طلبة الصف العاشر على التنظيم الانفعالي وحل المشكلات والتدرب عليها.
- توعية المعلمين في المدارس بأهمية التنظيم الانفعالي ودوره في حل المشكلات.
- إجراء دراسات مستقبلية تنبؤية تجمع بين متغيري التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، لكن مع اختلاف العينة وإضافة متغيرات أخرى ذات صلة بتعلم الطلبة لمعرفة العلاقة الارتباطية والقدرة التنبؤية، وذلك للنهوض بمستوى العملية التعليمية.

References

Al Barahmeh, N. (2017). *Emotional regulation and its relationship with test anxiety among Yarmouk university students*. [Doctoral dissertation, Yarmouk University] https://ezproxy.yu.edu.jo:2278/Record/870472

Al Qatawneh, M. A., & Al Zaq, A. Y. (2024). The Relationship between Emotional Regulation and Problem-Solving Skills among Students in Middle Adolescence in Light of Some Variables. *Jordanian Educational Journal*, *9*(2), 99-123.

Alshammari, *M. (2016). Developing a Metacognitive program and its Impact on promoting problem Solving and Decision-Making Skills for Intermediate School Gifted students in Kuwait.*[Master Thesis, Arabian Gulf University, Manama] https://ezproxy.yu.edu.jo:2278/Record/1012991

Anderson, J. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.

Ariffudin, I., Mulawarman, M., & Japar, M. (2018). Problematic internet use, problem solving skills and emotional regulation among junior high school students. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 7(2), 113-119.

Bassok, M., & Novick, L. R. (2012). Problem solving. *Oxford handbook of thinking and reasoning*, 413-432.

Basyouni, S. (2019). Emotional Regulation Strategies and Problem-Solving Ability among the Gifted Students in Jeddah. *Journal of King Abdulaziz University*, *27*(4), 51-98.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, 40(8), 1659-1669.

Giordano, A. L., Schmit, M. K., & McCall, J. (2023). Exploring adolescent social media and internet gaming addiction: The role of emotion regulation. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 44(1), 69-80.

Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 361-365.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6, 1959.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

Gross, J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.

Gross, J., & Thompson, R. A., (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24*)*. New York, NY: Guilford Press.

Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.

Güss, C., & Starker, U. (2023). The Influence of Emotion and Emotion Regulation on Complex Problem-Solving Performance. *Systems*, 11(6), 276.

Hamdi, N. (1998). Relationship of problem-solving skills to depression among university students, University of Jordan, *Dirasat- Educational Sciences*, 25 (1): 90-100.

Hammad, A. (2022). Emotional Regulation and Its Relationship with Peers Attachment among Middle Adolescence Period for Students in Amman Governorate. *Jerash for Research and Studies Journal*. Vol. 23: Iss. 1, Article 40.

Heppner, P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.

Heppner, P., Reeder, B., & Larson, L. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of counseling Psychology*, 30(4), 537.

Herd, T., King-Casas, B., & Kim-Spoon, J. (2020). Developmental changes in emotion regulation during adolescence: Associations with socioeconomic risk and family emotional context. *Journal of youth and adolescence*, 49(7), 1545-1557.

Kateb, H. (2022). *Emotional Regulation and its Relationship to Mindfulness and Psychological Resilience*. [Doctoral dissertation, Yarmouk University] https://ezproxy.yu.edu.jo:2278/Record/1362173

Khasawneh, A. (2020). Emotional regulation and its relationship with positive thinking among Yarmouk University students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, *11*(30), 30-46.

Khoshneshan, S., Taghvaei, D., & Pirani, Z. (2023). Comparing the Effectiveness of Problem-Solving Skills Training Based on Tolman and Gestalt Theories on Problem Solving Styles in High School Students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies* (JAYPS), 4(3), 35-46.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Lee, I. (2010). The effect of learning motivation, total quality teaching and peer-assisted learning on study achievement: Empirical analysis from vocational universities or colleges' students in Taiwan. *The Journal of human resource and adult learning*, 6(2), 56.

Ling, Y., Zhou, L., Zhang, B., & Ren, H. (2024). Developing middle school students' problem-solving ability through interdisciplinary project-based learning. *Education for Chemical Engineers*, 46, 43-53

Moln´ar, G., & Csap´o, B. (2018). The efficacy and development of students' problem-solving strategies during compulsory schooling: log file analyses. *Frontiers in Psychology*, 9, 302.

Nasruddin, N., Juniati, D., & Manoy, J. T. (2024, February). Inductive and deductive reasoning of junior high school students to mathematical problem solving based on gender differences. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 3046, No. 1). AIP Publishing.

Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual review of clinical psychology*, *8*, 161-187.

Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1051-1067.

Reed, S. & Vallacher, R. (2020). A comparison of information processing and dynamical systems perspectives on problem solving. *Thinking & Reasoning*, 26(2), 254-290.

Rowe, H. (2024). *Problem solving and intelligence*. Taylor & Francis

Salloum, H. (2015). *Emotional regulation strategies and its relationship with problem solving: A comparison study on a sample of the students of secondary stage and the students of undergraduate stage in Damascus city*.[Master Thesis, Faculty of Education, University of Damascus, Syria] .

Sari, R., Sutiadiningsih, A., Zaini, H., Meisarah, F., & Hubur, A. A. (2020). Factors affecting cognitive intelligence theory. *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 402-410.

Snyder, C. (2010). *The effect of task difficulty on preschoolers' problem-solving and emotion-regulation strategy use*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.

Sternberg, R., Glaveanu, V., Karami, S., Kaufman, J. C., Phillipson, S. N., & Preiss, D. D. (2021). Meta-intelligence: Understanding, control, and interactivity between creative, analytical, practical, and wisdom-based approaches in problem solving. *Journal of Intelligence*, 9(2), 19.

Talafeh.F.(2013). The Effect of Emotional Intelligence and Achievement Problems Solving Ability of the First Level Students at Mutah University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(4), 517-544.

Tan, A., Ong, Y. S., Ng, Y. S., & Tan, J. H. J. (2023). STEM problem solving: Inquiry, concepts, and reasoning. *Science & Education*, 32(2), 381-397.

Thompson, R. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational psychology review*, 3, 269-307

Thompson, R, Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.

Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.

Thompson, R. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and psychopathology*, 31(3), 805-815.

Torre, J., & Lieberman, M. D. (2018). Putting feelings into words: Affect labeling as implicit emotion regulation. *Emotion Review*, 10(2), 116-124.

Yun, P., Xiaohong, H., Zhongping, Y., & Zhujun, Z. (2021). Family function, loneliness, emotion regulation, and hope in secondary vocational school students: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 9, 722276.

Zughair, L. (2013). Awareness of emotion and ability to solve problems among university students, Babylon University, *Journal for Human Sciences*, 21 (3):664-681.

Zyoud, J. (2015). *Patterns of thinking and their relationship to problems Solving Skills among University students*.[Master Thesis, The Hashemite University]. https://ezproxy.yu.edu.jo:2278/Record/817773

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م ٤ع ٤ ص ص : ٣٠ – ٥٢ (٢٠٢٥ م)
DOI: 10.64064/1658-8924.1143

Emotional Regulation and its Relationship to Problem Solving Among Tenth Grade Students

Dr. Tahani Abdullah Abuwardeh
Jordanian Ministry of Education

Abstract:

This study aimed to identify the level of Emotional Regulation and Problem Solving among tenth grade students from tenth grade at Ajloun Governorate in The Hashemite Kingdom of Jordan. The study also aimed to find out the effect of gender on of Emotional Regulation and Problem Solving. In addition to revealing the relationship between of Emotional Regulation and Problem Solving. To achieve the objectives of the study, the researcher used the scale of Gross and John (2003) which was used by Kateb (2022), and the problem-solving scale was developed and used by the researcher. The scales were applied to a sample of (346) students, (173) male and (173) female from tenth grade students. They were chosen simple randomly. The descriptive correlative approach was used. The results of the study showed that the level of Emotional Regulation was "medium" with average of (2.26), and the level of Problem Solving was "medium" with average of (2.33). The results also revealed that there were no statistically significant differences attributed to gender in Emotional Regulation and Problem Solving. The results also revealed that there was a statistically significant positive correlation between Emotional Regulation and Problem Solving among tenth grade students.

(Key Words: Emotional Regulation, Problem Solving, Tenth Grade Students)